

¿Quedamos para ver el fútbol? La competencia mediática y el área de educación física

Would you like to meet seeing the football match? Media competence and physical education area

Antonia Ramírez García*, Paula Renés Arellano**, María del Carmen Caldeiro Pedreira***

*Universidad de Córdoba, **Universidad de Cantabria, ***Universidad de Huelva

Resumen: El deporte y los medios de comunicación han alcanzado elevadas cotas de relación. En este artículo se muestra el análisis llevado a cabo sobre el currículo de Educación Física en la etapa de Educación Primaria y la presencia de la competencia mediática en el mismo. El objetivo es identificar si dicha competencia está presente o no en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del área mencionada. Para ello se han utilizado seis dimensiones de la competencia mediática: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética en Educación Primaria. Los resultados evidencian la presencia de dicha competencia a través de diferentes descriptores en los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación del área de Educación Física de Educación Primaria.

Palabras clave: Competencia mediática, medios de comunicación, currículum, educación física, educación.

Abstract: Sport and media have achieved high levels of relationship. This article shows the analysis developed Physical Education curriculum in Primary Education and the presence of the media in the same curriculum. The aim is to identify whether such competition is present in the objectives, content and evaluation criteria mentioned area. It has been used six dimensions of media literacy: language, technology, interaction processes, production and distribution processes, ideology and esthetic values in Elementary Education. In conclusion, it shows the relationship between media competence descriptors with the objectives, curricula and assessment criteria in the area of Physical Education in Primary Education.

Keywords: Media literacy, mass media, curriculum, physical education, education.

Introducción y contextualización

Hacia nuevas formas de comunicación

La frase con la que iniciamos este artículo, «¿Quedamos para ver el fútbol?», suele repetirse cada fin de semana entre un grupo de amigos que se reúnen en torno al televisor para ver el enésimo «partido del siglo» o el «inigualable derby de la temporada». Este hecho cotidiano no conoce edades y cada vez más niños y niñas se «enganchan» al televisor para ver a su equipo favorito y máxime cuando juega «la roja», momento en el que toda la familia se concentra frente a esa cada vez más grande pantalla.

El desarrollo del proceso comunicativo y la comprensión e interrelación humana acrecientan e incrementan sus dificultades de forma especial en la actualidad. La cantidad de formas y medios de comunicación que emergen a diario y de forma continua favorecen la entropía comunicativa. Efectivamente, los medios de comunicación nos rodean y su relación con la ciudadanía cambia a gran velocidad, sobre todo, por su vinculación directa con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Los niños y los jóvenes se configuran como los mayores consumidores y usuarios de los medios, son los «nativos digitales» (Prensky, 2001). Sin embargo, ello no les capacita para su uso autónomo y crítico, quizás debido a su dificultad para poder discernir la realidad de la ficción, especialmente entre los niños de menor edad.

La influencia de los medios de comunicación en mayor o menor grado resulta una cuestión comúnmente aceptada; en muchas ocasiones ésta resulta apenas imperceptible por un amplio sector de la población debido a las estrategias y códigos utilizados por los mismos. Junto a esta sibilina influencia de los medios se suman el número de horas que, de forma especial, los menores pasan en contacto con los mencionados medios. Asimismo, la vorágine con la que de forma exponencial se multiplica el número de pantallas que conforman la realidad social, no sólo corrobora la situación, sino que confirma la insoslayable necesidad de formación tanto en sus facetas de receptores como de emisores.

La modernidad líquida, a la que ha aludido Bauman (2002), requiere de ciudadanos que sean capaces de acceder a los códigos, a los lenguajes,

a las estrategias que emplean los medios. Esta situación exige que la ciudadanía desarrolle las habilidades que les facultan para el análisis crítico de los mismos, así como que adquiera un empoderamiento de tal calado que le posibilite producir sus propios mensajes.

Según manifiesta Dezvani (2012) el receptor debe ser además un prosumer, es decir, un sujeto que además de acceder, comprende y cree la información. Diversos autores, entre los que destaca Eco (1973), contemplaban tal necesidad; en el caso del mencionado autor queda constatada cuando aludía a la necesidad de reflexión crítica; carencia que posteriormente también ha destacado, por ejemplo, Livingstone (2011), quien en su estudio señala la necesidad de que el sujeto cree los contenidos.

Según puede deducirse, la ingente cantidad de medios y el conocimiento del uso de las diferentes tecnologías resulta insuficiente para el desarrollo de una ciudadanía dialógica, capaz de comunicarse en la sociedad democrática en la que convive.

Tanto de modo presencial como de forma virtual es necesario cultivar una serie de habilidades que fomenten la participación y consumo responsable de los medios. Aptitudes que facultan para el desarrollo del proceso comunicativo en una sociedad híbrida donde las tecnologías, lejos de acopiar posturas, instigan al desarrollo y proliferación de la brecha, no solo tecnológica, sino además cognoscitiva.

La presencia en la esfera cotidiana de recientes formas de comunicación como Internet no siempre favorece el contacto e interrelación de la ciudadanía dado que, en ocasiones acrecienta la brecha entre quienes poseen el acceso a tal forma de comunicación y aquellos que no. Por otro lado, contribuye a la escisión entre los que cuentan con los conocimientos necesarios para utilizar tales medios y quienes carecen de ellos.

Junto a la mencionada forma de comunicación se añaden otras, como el correo electrónico, el Messenger, los SMS o el WhatsApp, que implican la necesidad de una serie de conocimientos mínimos que permitan su uso. Habilidades que facultan al sujeto para comunicarse a través de la Red, espacio por donde transita una ingente e innegable cantidad de datos e imágenes que requiere de mentalidades capaces de utilizar los medios detectando cualquier situación anómala en la transmisión de la información.

De la controvertida situación derivan una serie de retos tanto formativos como informativos a los que se añaden el conjunto de potencialidades que copan el entorno comunicativo y la situación mediática.

Por ende, conviene analizar el contexto que se desarrolla en la actual era digital donde predomina la hipercomunicación que, paradójicamente, se opone a la desinformación y la incomunicación social.

Nuevos caminos para la formación

La ingente cantidad de información y su presencia en diferentes espacios no garantiza el desarrollo del proceso comunicativo ni la interrelación de los individuos que conforman el entramado social. Del mismo modo, la existencia de una creciente cantidad de medios tampoco determina su correcto uso, ni vaticina la súbita interiorización de la información que de estos se deriva.

La digitalización favorece la difusión de la información, mas no implica su decodificación y adecuado uso. A esta aseveración contribuye, por ejemplo, la idea que comparten Del Moral & Villalustre (2013) cuando se refieren a la «generación del silencio», es decir, personas carentes de los conocimientos necesarios para actuar de forma crítica y participativa.

El proceso de adquisición de conocimientos y la contribución a su forja compete a la totalidad de la ciudadanía y debe desarrollarse con el fin de favorecer la comprensión, no solo mediática sino además social. Así, por ejemplo, la presencia de múltiples culturas en un mismo país debe promover la interrelación e integración social. Todo ello con el fin de alcanzar una ciudadanía capaz de desarrollar los valores que le capacitan a nivel humano. La demanda de una ciudadanía competente a nivel moral y mediático constituye una necesidad real en nuestros días.

En el caso que nos ocupa, el desarrollo y alcance del mayor grado de competencia mediática, entendida como resorte que posibilita la comprensión mediática y la interacción social, debe mencionarse la Recomendación de la Comisión Europea sobre alfabetización mediática (2009) donde consta de forma literal la necesidad de adquirir «una habilidad permanente no solo para los jóvenes, sino también para los adultos y las personas de edad avanzada, los padres, profesores y profesionales de los medios de comunicación».

Por ende, y dada la explosión mediática constatada, se requiere de una persona autónoma a nivel audiovisual y de una ciudadanía mediática hábil para desarrollarse de forma cívica y autónoma en el universo mediático, personas capaces de llevar a cabo su vida en una sociedad mediática justa y democrática con primacía del progreso mediático y la interrelación social, individuos que desarrollen su competencia mediática. Este último aspecto se encuentra en continuo debate entre investigadores de los ámbitos de la comunicación y de la educación, quienes intentan delimitar qué significa hoy día que una persona sea verdaderamente competente a la hora de enfrentarse a un medio de comunicación (Pérez & Delgado, 2012).

Una aproximación al término la inició Ferrés (2007) cuando definió el término competencia audiovisual como: *La capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales, y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo. Esta competencia está relacionada con*

Dimensión	Definición
Lenguaje	“Conocimiento de los códigos que hacen posible el lenguaje visual y capacidad de utilizarlos para comunicarse de manera sencilla pero efectiva. Capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales desde la perspectiva del sentido y la significación, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros.
Tecnología	Conocimiento técnico del funcionamiento de las herramientas que hacen posible la comunicación audiovisual, para poder entender cómo son elaborados los mensajes. Capacidad de utilización de las herramientas más sencillas para comunicarse de manera eficaz en el ámbito de lo audiovisual.
Procesos de interacción	Capacidad de reconocerse como audiencia activa, especialmente a partir del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad. Capacidad de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción y valoración de los mensajes audiovisuales.
Procesos de producción y difusión	Conocimiento de las funciones y tareas asignadas a los principales agentes de producción y las fases en las que se descomponen los procesos de producción y programación de los distintos tipos de producciones audiovisuales. Capacidad de elaborar mensajes audiovisuales y conocimiento de su trascendencia e implicaciones en los nuevos entornos de comunicación.
Ideología y valores	Capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales, en cuanto representaciones de la realidad y, en consecuencia, como portadores de ideología y valores. Capacidad de análisis crítico de los mensajes, entendidos a un tiempo como expresión y soporte de los intereses, de las contradicciones y de los valores de la sociedad.
Estética	Capacidad de analizar y valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético. Capacidad de relacionar los mensajes audiovisuales con otras formas de manifestación mediática y artística”.

Figura 1. Definición de las seis dimensiones de la competencia mediática. Fuente: Elaboración propia a partir de Ferrés (2007: 103).

el conocimiento de los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla (p.1).

Junto con la definición, el autor delimitó seis dimensiones e indicadores en cada una de ellas tendientes a evaluar el grado de competencia mediática de la ciudadanía y que han sido posteriormente actualizadas por el propio Ferrés & Piscitelli (2012), además de una redefinición del concepto: *La competencia mediática comporta el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas, de las que se ofrecen los indicadores principales. Estos indicadores tienen que ver, según los casos, con el ámbito de participación como personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos (ámbito del análisis) y como personas que producen mensajes (ámbito de la expresión) (p.79).*

Este avance en torno a la competencia mediática ha posibilitado determinar estas seis dimensiones, la definición de cada una de ellas ha quedado recogida en la figura 1.

Desde la óptica de la formación académica, justificada la trascendencia y valor de la mencionada competencia, resulta fundamental su inclusión en el currículo. Motivo por el cual se demanda su presencia en todas y cada una de las áreas. A nivel legislativo y teórico existen diferentes reclamos que se remontan a finales del siglo XX, cuando todavía la temática comenzaba a perfilarse, al frente de tales demandas se sitúa, entre otros, Masterman (1993) quien consideraba la educación en medios, comúnmente denominada alfabetización, como una tarea compartida. Según el autor, tanto la familia como la escuela tenían que contribuir al desarrollo de la formación del sujeto. Al trabajo de estos agentes ha de aunarse la tarea de la administración o las distintas instituciones que deben contribuir a la correcta y continua formación de, incluso, los docentes. Las modificaciones y la evolución tecnológica determinan la necesidad de formación continua y de actualización de contenidos y formas.

El desarrollo de la ciudadanía mediática, entendida como el conjunto de sujetos que conviven en un espacio común, parte de su entendimiento y su correcta comunicación, ya sea presencial, ya virtual.

Desde los centros educativos se ha de poner en marcha la capacitación de ciudadanos mediáticos competentes, que desarrollen la habilidad de expresarse a través de los medios y de participar activamente en ellos, personas con capacidad de trabajo en la búsqueda, selección y comprensión de la información.

Las diferentes áreas de conocimiento contribuyen al alcance de la mencionada tarea, la Educación Física no se encuentra ajena a la misma, puesto que en el currículo escolar así se manifiesta.

Competencias, Educación Física y Competencia Mediática

La reforma educativa puesta en marcha a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006) incorpora un nuevo elemento curricular, las competencias básicas. Desde que esta Ley vio la luz, se sucedieron los diferentes reales decretos y decretos que la desarrollaron, como el Real Decreto 1513/06, y los diversos sectores de la comunidad educativa han ido familiarizándose con ocho competencias que ha desarrollar el alumnado al finalizar su escolarización obligatoria. En torno a este concepto Vicente-Pedraz (2010, p. 165) (citando a Díez, 2008) manifiesta que «en un contexto dominado por las políticas neoliberales o, al menos, dominado por la influencia que sobre las políticas de estado llevan a cabo los grupos de presión neoliberales, el concepto de competencia se abre camino lentamente al calor de los esquemas tecnocráticos y economicistas».

Por su parte, Molina & Antolín (2008) señalan que: (...) *legislación educativa se está convirtiendo en la teoría educativa, de tal forma que el ámbito político-administrativo de la educación está monopolizando el discurso pedagógico, en lugar de centrarse en la dotación de recursos y gestión del sistema y ser un marco estimulador de cara a desarrollar propuestas innovadoras (p.84).*

Asimismo, añaden que cuando se introduce un nuevo elemento curricular, se incrementan las exigencias al docente. Esto es lo que ha sucedido con la incorporación de las competencias básicas, pues en vez de abordarse en el plano social, se asigna al educativo.

No nos cabe la menor duda de que la inclusión de las competencias en el currículo escolar obedece a una imperiosa necesidad de preparar al alumnado para enfrentarse a un, cada vez más cruel, mercado laboral. Esto implica, a priori, un cambio metodológico y un acercamiento al concepto de aprendizaje por competencias. En este sentido, para Vicente-Pedraz (2010, p. 165) este concepto «y las políticas educativas que conlleva eclosionan en el ámbito educativo cuando la sociedad de consumo y de las nuevas tecnologías –santo y seña de la llamada aldea global cuyos recursos no son, ni mucho menos, patrimonio de todos– está en su mayor apogeo».

El currículo escolar se ha hecho eco de este desarrollo de las TIC y ha incorporado una competencia específica en torno a ellas: la competencia digital. Sin embargo, esta sociedad global no se encuentra sólo representada en las TIC, sino también en la evolución que han sufrido los medios de comunicación al amparo de aquellas, entre otros factores. Para Molina & Antolín (2008, p. 85) las competencias fuerzan la mirada hacia una sociedad en transformación permanente «a la que hay que escuchar ya tender desde la formación. Una sociedad con medios de información y comunicación que no podíamos ni soñar hace poco más de diez años». Asimismo, estos autores entienden que un enfoque educativo basado en competencias supone «la búsqueda y el tratamiento de los contenidos y las metodologías adecuadas contando con los cambios que se están dando en el entorno escolar; parejos a los de la sociedad».

Si bien el currículo escolar en nuestro sistema educativo contempla ocho competencias básicas, entre las que no se incluye la competencia mediática, el artículo 37 de la Directiva 2007/65/CE propone a los Estados una alfabetización en medios que bien de manera directa o indirecta, disciplinar o interdisciplinariamente posibilite la capacitación del futuro ciudadano.

En lo que concierne al área de Educación Física, la incorporación de las competencias básicas ha generado una serie de consecuencias para la misma. En esta línea, Molina & Antolín (2008) entienden que el área de educación física se ha transformado de manera sustancial, convirtiéndose en base para «otras cosas», ya que (...) *por medio de la Educación Física, mejoraremos la salud, el respeto a la naturaleza y el cuidado del medio ambiente, seremos mejores espectadores del deporte y otras finalidades similares de carácter extrínseco. Pero no parece que jugar, hacer ejercicio, vivenciar el cuerpo y su movimiento sean en sí mismos una necesidad primaria* (p.85).

Esta perspectiva también la comparten Méndez, López-Tellez & Sierra (2009), al afirmar que la Unión Europea y la normativa española han olvidado incorporar la competencia motriz al conjunto de competencias necesarias para el desarrollo de una ciudadanía activa; no obstante, como bien han conseguido plasmar en su trabajo la contribución del área de Educación Física a las ocho competencias básicas es evidente. Esta visión de la Educación Física también se manifiesta al realizar un análisis de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación y al extraer los que se vinculan de manera directa con los descriptores de la competencia mediática, como tendremos ocasión de comprobar más adelante.

Sin embargo, no podemos negar la influencia de los medios sobre distintos aspectos especialmente identificados con la Educación Física. El estudio realizado por Paganí, Fitzpatrick, Barnett & Dubow (2010) evidencia que una exposición continuada de los niños a la televisión provoca un aumento del sedentarismo entre un 9% y 13% de los casos, incrementándose cuando no se produce un control sobre los contenidos de la televisión por parte de las familias. La influencia de actividades de ocio sedentarias como videojuegos, televisión o Internet también han sido reconocidas por Morente, Zagalaz, Molero & Carrillo (2012) como factores que reducen la práctica de la actividad física y deportiva o el apego hacia la familia o los iguales (Moncada & Chacón, 2012). Por su parte, Fernández & Pritchard (2012) muestran la relación existente entre los medios de comunicación y la obsesión por la delgadez, así como con los niveles de autoestima. Tanto hombres como mujeres señalaban a los modelos propuestos por los medios como predictores de esta fijación, produciéndose la misma desde edades muy tempranas. Sin embargo, ante una campaña de sensibilización a favor de la actividad física empleando los medios de comunicación las relaciones que se

establecen entre la misma y la intención de actividad física y el comportamiento de actividad física son significativas, pero indirectas. En este estudio de Paek, Oh & Hove (2012) las relaciones más significativas tienen lugar entre la percepción de control del comportamiento y las propias actitudes hacia la actividad física. En este sentido, proponen, al igual que ya lo hicieran Maddok, Silbanuz & Reger-Nash (2008), la Teoría de la Conducta Planificada como base para el éxito de las campañas mediáticas encaminadas al fomento de la actividad física. Por su parte, Molina & Antolín (2008, p. 94) añaden que «las motivaciones de los escolares para participar en el deporte escolar pueden modificarse a partir de la influencia de las familias, los docentes y los medios de comunicación, sus deseos por competir o pasarlo bien».

Por otro lado, Slater & Tiggeman (2006) en sus investigaciones han demostrado que las primeras experiencias de actividad física y el uso de los medios de comunicación durante la infancia y adolescencia juegan un papel trascendental en el desarrollo de la imagen corporal de las mujeres adultas. En esta misma línea trabajaron Azzarito & Solmon (2006), quienes apuntaron la necesidad de realizar un estudio sobre la construcción social del cuerpo en los discursos académicos contemporáneos, tanto de la educación en general, como de la Educación Física en particular, con el objetivo de frenar el discurso dominante de la cultura de masas, defensora de un estereotipo asumido por los más jóvenes. El empoderamiento, la capacidad crítica de tomar sus propias decisiones, podría constituirse en la estrategia básica para desestabilizar los mencionados estereotipos y adoptar comportamientos y actitudes alejados de dichos estereotipos.

Desde otra perspectiva, Fraile & De Diego (2006) focalizan su atención en la actividad competitiva y una posible generalización de comportamientos agresivos del alumnado provocado por los eventos deportivos, la actitud violenta de «ultras» o «hooligans», la información transmitida por algunos medios de comunicación social «para calentar el ambiente» o declaraciones de entrenadores que fomentan y aplauden comportamientos agresivos de los deportistas. Estas conductas procedentes de la alta competición se reproducen de manera creciente en el ámbito escolar y de acuerdo con lo expresado por Bandura (1978), la conducta agresiva se aprende de forma directa mediante la imitación, por lo que será necesario intervenir urgentemente al respecto.

Al mismo tiempo, Avelaneda & Lopes Da Silva (2012) plantean también la visión del deporte como «telespectáculo», en la que los receptores de una emisión pueden participar dando su opinión sobre un producto concreto y contribuir a su producción y difusión a través de una llamada telefónica, correo electrónico y/o redes sociales como Facebook o Twitter. Esta nueva situación supone el ejercicio de un mayor control sobre lo que el espectador ve, pero también la recepción de un producto ya elaborado que es necesario analizar y esto se consigue si se produce una formación adecuada en medios de comunicación.

Por otro lado, Bernabéu (2011) expresa que la presencia de los medios de comunicación en el currículo escolar abre la puerta a su uso educativo desde una triple perspectiva: la educación con medios, la educación en medios y la educación ante los medios. En la figura 2 se

Enfoque	Usos	Competencias relacionadas
Educación con medios	- Utilización de los medios como fuente de información y documentación en las distintas áreas: búsquedas en Internet, investigación en bibliotecas o hemerotecas, creación de bibliotecas o hemerotecas escolares –reales o digitales–, realización de ficheros y monografías, adquisición de técnicas de trabajo científico y recogida, selección, archivo, transmisión y recuperación de la información	- Todas, en especial, tratamiento de la información y competencia digital y competencia de aprender a aprender
Educación en medios	- Aprendizaje de los conceptos básicos de la educación mediática. - Los medios son objeto de estudio en las distintas áreas.	- Competencia en comunicación lingüística - Competencia cultural y artística.
Educación ante los medios	- Uso reflexivo de los medios. - Desarrollo de actitudes críticas ante sus mensajes. - Fomento de una postura activa ante ellos. - Trabajo de los valores de una ciudadanía global a partir del análisis de la actualidad.	- Competencia social y ciudadana. - Autonomía e iniciativa personal.

Figura 2. Usos frecuentes de los medios de comunicación.

Fuente: Adaptado de Bernabéu. Recuperado de <http://www.gabinete.comunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/La%20educaci%C3%B3n%20medi%C3%A1tica%20en%20el%20curr%C3%A1culo%20de%20la%20LOE.%20aportaciones%20de%20este%20C3%A1mbito%20de%20conocimiento%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20por%20competencias%20b%C3%A1sicas.pdf> en 30 de marzo de 2013.

recogen los usos más frecuentes de los medios en función de esta triple perspectiva, así como las competencias básicas con las que se vinculan. Se hace necesario, pues, conocer cómo se sitúa el currículo de la Educación Física ante los retos que plantean los medios de comunicación.

Metodología

Esta investigación comienza tomando como referencia las seis dimensiones propuestas por Ferrés (2007) -lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética- y sus correspondientes subdimensiones e indicadores. El segundo referente lo constituye el currículo escolar del alumnado de Educación Primaria de todas las comunidades autónomas, concretamente el referido al área de Educación Física. La inclusión de esta área en el análisis ha obedecido a su vinculación con el ocio mediático.

Aunque Vicente-Pedraz (2010, p. 167) afirma que la mayoría de los trabajos realizados en torno a las competencias y la Educación Física se han centrado en «interpretar las posibles contribuciones de la educación física a los nuevos postulados pedagógicos o a desarrollar guías de programación, de enseñanza, de evaluación, etc., de acuerdo con el nuevo enfoque». Si bien nuestra propuesta bien podría encajar en esta visión, el objetivo planteado va más allá, ya que consiste en determinar la presencia o ausencia de la competencia mediática en el currículo de la etapa de Educación Primaria, concretamente en el segundo ciclo de la etapa.

Asimismo, el interrogante de investigación que se deriva de este objetivo tiene presente una serie de afirmaciones realizadas por distintos autores (Aparici, Campuzano, Ferrés & García, 2010; Camps, 2009; Tucho, 2008) sobre la escasa presencia de la competencia mediática en el currículo de las etapas de enseñanza obligatoria, por lo que se necesita conocer; ¿cuál es la presencia real de la competencia mediática en las áreas curriculares que el alumnado de educación primaria ha de cursar?, ¿el área de Educación Física contribuye al desarrollo de la competencia mediática? Para responder a estas cuestiones se requiere un análisis exhaustivo del currículo de la mencionada área.

Esta revisión se ubica en el marco del Proyecto I+D *La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital (EDU2010-21395-C03-03)*, como fase previa al diseño de un cuestionario destinado a medir la competencia mediática del alumnado de cuarto de educación primaria (ver cuestionario en <http://www.uhu.es/competenciamediatica/primaria/>).

El método empleado en esta investigación ha sido el análisis documental, éste se ubica según López (2002, p. 174) «en el ámbito de la investigación descriptiva» y pretende «descubrir los componentes básicos de un fenómeno terminado extrayéndolos de un contenido dado a través de un proceso que se caracteriza por el intento de rigor en la medición». Las características propias de esta metodología conllevan un procedimiento diferenciado al de los estudios empíricos, con un proceso creado ad hoc para la presente investigación, el cual queda recogido en la Figura 3.

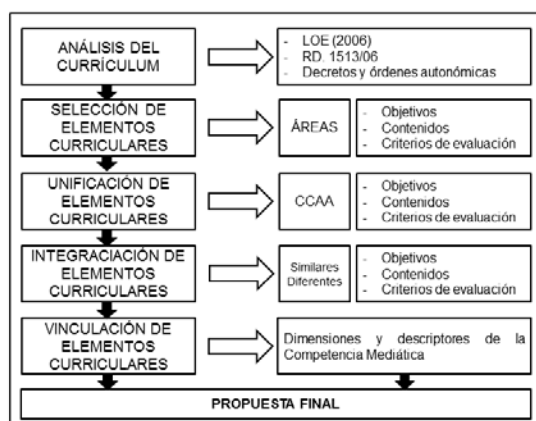


Figura 3. Proceso de vinculación.
Fuente: Elaboración propia.

Todas estas fases se han seguido de manera sistemática y rigurosa, presentando una mayor dificultad la última, puesto que era necesario establecer una relación cuantitativa entre los elementos curriculares del área de Educación Física y los descriptores de la competencia mediática en sus seis dimensiones.

Las cuatro primeras fases se han desarrollado por parte de las autoras del artículo, especialistas en medios de comunicación y vinculadas de manera directa con el ámbito educativo. En la quinta fase, junto a las mismas, han intervenido diez maestros y maestras de educación primaria en ejercicio¹, de ellos, tres han impartido la asignatura de Educación Física y una es Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Su tarea se ha centrado en establecer la relación existente entre los descriptores de la competencia mediática y los contenidos del currículo. La propuesta que presentamos en este artículo ha considerado que la vinculación entre ambos elementos se produjera, al menos, en el 70% de las respuestas dadas por los participantes.

Resultados

Al analizar los estudios sobre la competencia mediática en el ámbito educativo, sobresalen dos aspectos esenciales: la escasez de los propios estudios y la reducida presencia de la competencia mediática en los currículos (Camps, 2009; Aparici, Campuzano, Ferrés & García, 2010; Tucho, 2008). Sin embargo, esta última circunstancia es necesaria manifestarla de forma explícita, con evidencias concretas, en este apartado intentaremos mostrarlo.

Los resultados que presentamos a continuación seguirán un orden concreto; en primer lugar, se plasman unos resultados globales; en segundo lugar, se establecen las relaciones entre los objetivos de etapa y área de Educación Física; en tercer lugar, en los contenidos curriculares de la misma y, finalmente, en los criterios de evaluación.

De forma general, la competencia mediática ha identificado 55 descriptores que la identifican y que se encuentran distribuidos en diferentes dimensiones de la misma. En lo que concierne al área de Educación Física, la vinculación de los mismos con los elementos curriculares se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1. Presencia de la competencia mediática en los elementos curriculares.
Fuente: Elaboración propia.

Dimensiones competencia mediática	Área de Educación Física		
	Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
Lenguajes	7	1	0
Tecnología	7	2	2
Procesos de interacción	12	0	3
Procesos de producción y difusión	11	0	0
Ideología y valores	12	0	2
Estética	6	0	0
Total	55	3	7

De forma global podemos señalar que la presencia de la competencia mediática en los objetivos del área de Educación Física se cifran en un 5.45%, mientras que este aumenta hasta un 12.72% en los contenidos del segundo ciclo y hasta un 14.54% en los criterios de evaluación del mismo.

En lo que respecta a la distribución de esta presencia entre las diferentes dimensiones y subdimensiones de la competencia mediática, cabría mencionar que los elementos curriculares del área de Educación Física se vinculan con las dimensiones *Lenguajes*, *Tecnología*, *Procesos de interacción*, *Ideología* y *valores*. En todas ellas, salvo en la última dimensión, se identifican tanto procesos de análisis como de expresión (ver Figura 4). La ausencia de la competencia mediática se pone de manifiesto en las dimensiones *Procesos de producción y difusión* y *Estética*.

A continuación, ejemplificaremos estas relaciones en los distintos elementos curriculares. Así, en cuanto a los objetivos de área establecemos los siguientes:

Ø *Comprender y expresar correctamente documentos y mensajes orales, escritos, corporales y audiovisuales propios del área (L1e).*
Ø *Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo al área y a la regulación de los aprendizajes (T2a).*

Dimensiones y subdimensiones		Descriptores	Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
Lenguajes	Análisis	L1a. Capacidad de comprender el flujo de historias y de informaciones procedentes de múltiples medios, soportes, plataformas y modos de expresión.	-	x	-
	Expresión	L1e. Capacidad de expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación.	x	-	-
Tecnología	Análisis	T1a. Habilidad para interactuar de manera significativa con medios que permiten expandir las capacidades mentales. T2a. Capacidad de desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales.	- x	- -	x x
	Expresión	T1e. Capacidad de manejar con corrección herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal.	x	x	-
Procesos de interacción	Análisis	I1a. Capacidad de selección, de revisión y de autoevaluación de la propia dieta mediática, en función de unos criterios conscientes y razonables.	-	x	x
		I2a. Capacidad de gestionar el ocio mediático convirtiéndolo en oportunidad para el aprendizaje.	-	x	x
	Expresión	I1e. Actitud activa en la interacción con las pantallas, entendidas como oportunidad para construir una ciudadanía más plena, un desarrollo integral, para transformarse y para transformar el entorno.	-	-	x
Ideología y valores	Análisis	V1a. Habilidad para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes entornos. (V2a en contenidos)	-	x	x
		V2a. Capacidad de detectar las intenciones o intereses que subyacen tanto en las producciones corporativas como en las populares, así como su ideología y valores, explícitos o latentes, adoptando una actitud crítica ante ellos.	-	-	x
		V3a. Capacidad de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten en ellas.	-	x	x

Figura 4. Distribución de la presencia de los elementos curriculares del área de Educación Física en las dimensiones y subdimensiones de la competencia mediática. Fuente: Elaboración propia.

Ø Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para buscar e intercambiar información (T1e).

Las comunidades autónomas que asumen estos objetivos son Cantabria, Castilla La Mancha, Galicia, Madrid y Navarra. Por su parte, Castilla y León e Islas Baleares los incorporan con ligeras matizaciones.

En lo que concierne a los contenidos, los ejemplos registrados son los siguientes:

Ø *Comprensión de información sobre juegos tradicionales o actuales, instrucciones, deportes,... en textos escritos o a través de los medios audiovisuales y de las TIC (L1a).*

Ø *Uso de las TIC para recabar información relacionada con el área, elaborar documentos y presentaciones: juegos tradicionales, juegos del mundo, deportes, eventos deportivos,... (T1e).*

Ø *Identificación crítica de las prácticas poco saludables (sedentarismo, abuso del ocio audiovisual, adicción a las nuevas tecnología,...) (I1a).*

Ø *Análisis crítico y razonable ante determinados juegos que imponen las modas, la publicidad y las TIC (V1a).*

Ø *Actitud de rechazo hacia gestos, signos y símbolos despreciativos y ofensivos del deporte profesional que nos muestran los medios de comunicación social (V3a).*

Las comunidades que contemplan estos contenidos son Aragón, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, La Rioja y País Vasco.

Respecto a los criterios de evaluación que se interrelacionan con la competencia mediática podemos citar los siguientes:

Ø *Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso del área para buscar información, elaborar documentos de trabajo o presentaciones, registrar parámetros sobre su propia actividad física, juegos populares, bailes,... (T2a).*

Ø *Tomar conciencia de los riesgos que un uso abusivo de los soportes digitales, videojuegos, móviles y demás pantallas de visualización de datos pueden generar para la salud (I1a).*

Ø *Conocer sitios web para localizar información sobre temas propios y crear su lista de favoritos (I2a).*

Ø *Uso de las nuevas tecnologías para utilizar y valorar la lectura y escrituras críticas (I1e).*

Ø *Opinar coherente y críticamente con relación a las situaciones conflictivas surgidas en la práctica de la actividad física y el deporte presentadas a través de los medios de comunicación o de las tecnologías de la información y la comunicación (V1a).*

Ø *Valorar positivamente la eficacia de las tecnologías de la información y comunicación para resolver determinadas cuestiones que se plantean, así como forjar una actitud crítica ante el mal uso o abuso de las mismas (V2a).*

En esta ocasión, las comunidades autónomas que han adoptado estos criterios de evaluación han sido Aragón, Asturias, Canarias, Castilla La Mancha, Castilla y León, Extremadura y Galicia.

Discusión y conclusiones

El ecosistema mediático en el que se desarrolla la comunicación hoy en día, requiere de la necesidad de sujetos que desarrollen la capacidad de análisis y reflexión sobre la realidad a la que acceden; situación que no siempre se identifica con los hechos que día a día, los medios y pantallas difunden. Por tanto, adquiere suma importancia el alcance de personalidades que se conviertan en «prosumidores», es decir ciudadanos reflexivos y críticos que desarrollen un elevado grado, no sólo de competencia mediática, sino de «empoderamiento» para ser capaces de adquirirlas. Es necesario, según indica Aguaded (2012, p. 4) «el conocimiento y manejo tanto de conceptos como de procedimientos y actitudes relacionados con las seis dimensiones básicas», dimensiones a las que con anterioridad se había referido Ferrés (2001; 2007) cuando realizó una caracterización de los indicadores y ámbitos que conforman la competencia audiovisual, habilidad que guarda una relación directa con la mediática que tiene su base en la competencia comunicativa.

Al respecto, destaca la tarea que desarrolla, entre otros, el Consell Audiovisual de Catalunya «CAC» que precede a la investigación sobre Competencia Mediática en la que se investiga el grado de competencia de la ciudadanía en España. Precedente que justifica el surgimiento de estudios como el que se presenta donde trata de reflejarse la relación existente entre la competencia mediática y las diferentes áreas de aprendizaje, concretamente la de Educación Física en Primaria.

En España se aprecian considerables diferencias entre las distintas comunidades autónomas a la hora de asumir objetivos relacionados con la competencia mediática y las diferentes áreas de conocimiento. De igual modo, los contenidos tampoco se incorporan de la misma forma en los currículos desarrollados en los diversos puntos de la geografía española. A la hora de aplicar los criterios de evaluación también se constatan diferencias que justifican la necesidad de implementar a nivel nacional una política educativa en medios más o menos homogénea, que no cree desequilibrios regionales y favorezca el desarrollo de la competencia mediática en la enseñanza obligatoria. Desarrollo que, consecuentemente, permite el alcance de la capacidad crítica, base sobre la que se erige la ciudadanía mediática autónoma.

En los apartados anteriores se ha destacado la inexistencia de estudios sobre competencia mediática y su implicación pedagógica. Es por ello que a través del análisis de este trabajo presentamos una visión más específica de la relación existente entre la competencia mediática en el currículo del área de Educación Física y la normativa que la regula. Más concretamente se ha reflejado que la presencia de la competencia mediática en los objetivos del área de Educación Física son muy bajos (5.45%), aumentando solamente en los contenidos con un 12.72% y un porcentaje similar del 14.54% en los criterios de evaluación.

La relación del área curricular analizada y las dimensiones de la competencia mediática indican que existe una identificación de los procesos de análisis y de expresión en las dimensiones de *Lenguaje, Tecno-*

logía y Procesos de interacción, sin embargo, dicha identificación no se hace patente en la dimensión de *Ideología y valores*. En las dimensiones de *Procesos de producción y difusión* y *Estética* no aparece evidencia alguna de la presencia de la competencia mediática en el currículo de Educación Física.

Finalmente, como se ha podido percibir, la presencia curricular de la competencia mediática en el área de Educación Física en Educación Primaria es escasa, precisando de esta manera una mayor especificidad de la misma con la finalidad de favorecer procesos educativos de alfabetización mediática desde una perspectiva diferenciada y acorde con la idiosincrasia del área y contribuir así al desarrollo integral del alumnado.

Agradecimientos

Al Ministerio de Educación por la financiación recibida para el Proyecto I+D *La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital (EDU2010-21395-C03-03)*, del que derivan los resultados ofrecidos en este artículo.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, J.I. (2012). El reto de la competencia mediática de la ciudadanía. *Icono* 14, 10(3), 1-7.
- Aparici, R., Campuzano, A., Ferrés, J., & García A. (2010). La educación mediática en la escuela 2.0. Recuperado de http://ntic.educacion.es/w3/web_20/informes/educacion_mediatca_e20_julio20010.pdf
- Avelaneda, M., & Lopes Da Silva, C. (2012). El deporte y la televisión: el papel del profesional de Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 33-37.
- Azzarito, L., & Solmon, M.A. (2006). A feminist poststructuralist view on studies bodies in physical education: Sites of compliance, resistance and transformation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(2), 200-225.
- Bandura (1978) Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Argentina: FCE. Recuperado de <http://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>
- Bernabéu, N. (2011). La educación mediática en el currículo de la LOE. Aportaciones de este ámbito de conocimiento a la educación por competencias básicas. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/147584846/Bernabeu-La-educacion-mediatica-curriculo-LOE>.
- Camps, V. (2009). La educación en medios, más allá de la escuela. *Comunicar*, 32, 139-145.
- Comisión Europea (2009). Recomendación de la Comisión de 20 de agosto de 2009 sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente (2009/625/CE) Recuperado de http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Comision_Europea_sobre_Alfabetizacion_mediatca.pdf.
- Real Decreto 1513/06, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de educación primaria, Boletín Oficial del Estado número 293, de 8 de diciembre de 2006.
- Del Moral, M.E., & Villalustre, L. (2013). Alfabetización mediática, participación y responsabilidad frente a los medios de la generación del silencio. *Comunicar*, 40, 173-181.
- Dezuanni, M., & Monroy, A. (2012). «Prosumidores interculturales»: la creación de medios digitales globales entre los jóvenes. *Comunicar*, 38, 59-66.
- Directiva 2007/65/CE propone a los Estados una alfabetización en medios que bien de manera directa o indirecta, disciplinar o interdisciplinariamente posibilite la capacitación del futuro ciudadano. Recuperado de <http://eur-ex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2007:332:0027:0045:ES:PDF>.
- Eco, U. (1973). *Apocalípticos e Integrados ante la cultura de masas*. Barcelona: Lumen.
- Fernández, S., & Pritchard, M. (2012). Relationship between self-esteem, media influence and drive for thinness. *Eating Behaviours*, 13 (4), 321-325.
- Ferrés, J. (2001). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del Cac*, 25, 9-17. Recuperado de http://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25ferres2_ES.pdf.
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012) La competencia en educación mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82.
- Fraile, A., & De Diego, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia, Francia y Portugal. *Revista Internacional de Sociología*, 44, 85-109.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado número 106, de 4 de mayo de 2006.
- Livingstone, J. (2011). Concepciones convergentes sobre alfabetización. *Infoamérica*, 5; 25-37. Recuperado de <http://www.infoamerica.org/icr/n05/livingstone.pdf>
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 169-179.
- Maddok, J.E., Silbanuz, A., & Reger-Nash, B. (2008). Formative research to develop mass media campaign to increase physical activity and nutrition in a multiethnic state. *Journal of Health Communication*, 13(3), 208-215.
- Mastermann, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Méndez, A., López-Tellez, G., & Sierra, B. (2009). Competencias básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 51-57.
- Molina, J.P., & Antolín, L. (2008). Las competencias básicas en Educación Física: una valoración crítica. *Revista Cultura, Ciencia y Deporte*, 8 (3), 81-86.
- Moncada, J., & Chacón, Y. (2012). El efecto de los videojuegos en variables sociales, psicológicas y fisiológicas en niños y adolescentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 21, 43-49.
- Morente, H., Zagalaz, M.L., Molero, D., & Carrillo, S. (2012). Prevención de la obesidad infantil a través de la motivación intrínseca hacia la práctica de actividad física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 33-37.
- Paek, H.J., Oh, H.J., & Hove, T. (2012). How media campaigns influence children's physical activity: Expanding the normative mechanisms of the theory of planned behavior. *Journal of Health Communication*, 17 (8), 869-885.
- Pagani, L.S., Fitzpatrick, C., Barnett, T.A. & Dubow, E. (2010). Prospective associations between early childhood television exposure and academic, psychosocial and physical well-being by Middle Childhood. *Formerly Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(5), 425-431.
- Pérez, M.A., & Delgado, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, In *On The Horizon, MCB University Press*, 9(5). Recuperado de www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf
- Slater, A. & Tiggeman, M. (2006). The contribution of physical activity and media use during childhood and adolescence to adult women's body image. *Journal of Health Psychology*, 11 (4), 553-565.
- Tucho, F. (2008) La educación en comunicación en la LOE y sus decretos de Enseñanzas Mínimas. *Comunicar*, 31, 547-553.
- Vicente-Pedraz, M. (2010). Escuela y Educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. Reflexiones genealógicas desde la pedagogía crítica. *Revista Cultura, Ciencia y Deporte*, 6, 161-170.

(Footnotes)

¹ Manuel J. Montilla, Cristina López, Ana Mª Granados, Diego Baena, Juana Sánchez, Antonio Saavedra, Carolina Moreno, Mª Dolores Montilla, Juan José López y Carlos A. García.